

La formation des enseignants de langues étrangères en France et en Ukraine. Vers une harmonisation européenne

Maryna SHPARGALYUK

Objectifs, problématique, hypothèses et méthodologie

Dans cet article nous allons présenter la conception et les grandes lignes principales de notre recherche ainsi que ses premiers résultats. Nos buts principaux étaient d'apporter une vision autre que française sur le système français de formation des enseignants de langues ; étudier les particularités de la politique et pratique de ce sujet en Ukraine ; pour finalement faire une étude croisée : révéler la coexistence de perspectives et d'attitudes différentes. Cette étude pourrait contribuer à une cohérence des systèmes pédagogiques en Europe à travers l'harmonisation de la formation des enseignants de langues étrangères en Europe basé sur la problématique franco-ukrainienne.

La problématique de notre recherche est présentée à l'aide de la figure suivante, qui révèle les tâches envisagées et permet d'introduire une hypothèse.

Europe comme un véhicule à l'harmonisation de la formation des enseignants de langues étrangères. A partir de ceux-ci, nous avons envisagé de concevoir un modèle transversal de formation des enseignants de langues. Nous allons mettre en lumière les premiers résultats, tels que la conception d'une représentation du métier d'enseignants de langues du type européen qui sera par la suite le point de départ pour le modèle transversal. Vu la complexité du système pédagogique à étudier et à revisiter, la méthodologie de notre recherche est alimentée par une approche systémique¹. Cependant, nous nous appuyons principalement sur l'étude du corpus et des textes institutionnels à l'aide des méthodes d'études théoriques comme l'analyse, les méthodes inductives et déductives. Parmi d'autres méthodes pertinentes dont nous allons nous servir, l'approche comparative servira à révéler les régularités et les tendances du développement des systèmes éducatifs de France et d'Ukraine en prenant en compte leur spécification nationale et régionale dans le but de l'enrichissement mutuel de ces systèmes. Dans la logique de notre recherche, nous commencerons par voir en quoi la méthode historique ou encore l'approche diachronique vont nous aider. La méthode historique consiste à retracer l'histoire longue d'un phénomène ou d'un processus afin de mettre en lumière des logiques sociales mises en action à long terme ; elle consiste en l'établissement des faits historiques en vue d'enrichir l'interprétation d'une période, et de la comprendre à l'étape contemporaine. En nous procédant à l'étape contemporaine dans le but d'étudier les aspects fonctionnels et ensuite, les aspects structuraux, nous allons toujours alterner la théorie (concepts) et la pratique (apprentissage) en utilisant également l'approche monographique, c'est-à-dire en limitant l'objet de notre étude, ne pas le couper du contexte politique, économique, géographique, historique, culturel, etc.

L'histoire de l'apparition et du développement de la formation pédagogique en France et en Ukraine

Historiquement et traditionnellement le système français était réparti entre 2 types d'établissements : purement académiques (universitaire) et professionnels (dans les écoles normales et les IUFM) ce qui l'a amené à la séparation du contenu de la formation en 2 parties : académique et professionnelle. Ce que Christian Puren a présenté comme une simplification :

Ce qui apparaît immédiatement lorsqu'on analyse la formation des enseignants du secondaire au moyen de la grille de l'opposition **complexification/simplification**, c'est la puissance de l'une des composantes du paradigme de simplification, à savoir le principe de **disjonction**, qui est à l'œuvre ici dans le **cloisonnement** existant **entre la partie académique** (donnée à l'université) et **la partie pratique de la formation** (sous forme de stages auprès de professeurs « chevronnés »)...²

En Ukraine, la validation des connaissances et des compétences s'effectuait par la voie des examens (à partir de l'époque de l'Institut pédagogique de Lomonosov) et par la remise d'un diplôme de professeur. Ce type de validation des résultats existe toujours en Ukraine. En France, ce sont les concours de recrutement aux métiers de l'enseignement qui se sont bien fixés par la tradition datant du XIX^e siècle pour

¹ Cf., en particulier, CLENET, Jean, « Complexité de la formation et formation à la complexité », in *Complexité de la formation et formation à la complexité* / dir. id. et D. Poisson, Paris, L'Harmattan, 2005, « Ingénium », p.19-39.

² Puren, Christian, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 2004, p. 76 ; c'est nous qui soulignons.

l'agrégation et du milieu du XX^e siècle pour le CAPES, et sont devenus un vrai barrage entre la formation académique et professionnelle.

Aussi bien qu'en France, à l'époque de la constitution de la formation pédagogique universitaire ukrainienne dans la première moitié du XIX^e siècle, la formation pédagogique avait une très forte tendance pratique qui se montrait au travers de l'élaboration des savoirs, des savoir-faire, des acquis pédagogiques et méthodologiques. Dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, c'est la question du système des connaissances qui devraient être maîtrisées par les futurs enseignants, qui occupe la place principale. Mais à part l'information scientifique à transmettre aux étudiants, on commence à se concentrer sur les connaissances du processus de l'enseignement, de l'éducation et du développement qui serviraient au professeur dans son activité professionnelle. L'ouverture des chaires de pédagogie a contribué au développement de la science de pédagogie, de la théorie de l'enseignement et de l'éducation. L'Institut pédagogique de Lomonosov, et ensuite d'instituts analogues en Ukraine, constitue la première forme du modèle simultané de la formation des enseignants. Par conséquent, au cours du XX^e siècle se forme la base du fonctionnement du système de la formation des enseignants en Ukraine ainsi qu'en France mais à une cadence et de la façon différente : en Ukraine, dans la première partie du siècle, et en France, vers sa fin. La pédagogie et ses sciences voisines se sont installées à l'université ukrainienne déjà dès le début du XIX^e siècle et se sont définitivement affirmées en 1850 avec la création des chaires pédagogiques. De cette manière, la formation pédagogique en Ukraine ne s'éloignait pas de l'université : soit elle se passait directement à l'université assurée par les chaires pédagogiques, soit aux instituts pédagogiques (rattachés aux universités ou indépendants) où la formation disciplinaire et professionnelle étaient confondues. C'est aussi parce que certaines universités ukrainiennes, dans les années 60, étaient restaurées à partir des instituts pédagogiques dont elles en sont issues.

En revanche, même si les établissements pédagogiques qui se sont installés en France étaient de type universitaire, ils avaient un caractère professionnel distinctement détaché du volet académique. Cela ne s'explique-t-il pas par le phénomène que les sciences de l'éducation n'ont pas pu pénétrer dans l'université et le milieu académique, en général, officiellement jusqu'à l'année 1967 ? Nous supposons que c'est lié à l'institutionnalisation particulière propre à chaque pays mais aussi au statut de la science de la pédagogie. Nous procédons donc ici à l'étude du développement de la pédagogie dans les deux pays.

Le développement des sciences de l'éducation en France et de la pédagogie en Ukraine ainsi que des recherches dans ces domaines ont eu de l'impact sur l'organisation de la formation des enseignants dans les deux pays. Le fait que la pédagogie était interprétée comme un phénomène de la sphère plutôt empirique que rationnelle, a conduit à ce qu'elle ne trouve pas toujours sa place et une reconnaissance dans le domaine de recherche en France. Contrairement à la France, le système de la production de l'idée pédagogique en Ukraine a eu une chance de se développer, il a un héritage riche et il est représenté par de nombreuses institutions ce qui donne un point de départ et des possibilités de faire avancer la science pédagogique, le niveau de l'enseignement et de la formation pratique.

Le statut de la pédagogie par rapport à la connaissance académique

La pédagogie a un statut d' « exilé » en France comme l'affirment André Robert et Hervé Terral :

Sachant le statut d' « exilé » de la pédagogie en France, on a essayé de monter en puissance des « didactiques » qui semblent, aux yeux de certains, pouvoir réconcilier miraculeusement le sérieux universitaire des études académiques de haut niveau et le souci des apprentissages réellement effectués par les élèves³.

En France, la pédagogie est considérée comme ayant un caractère plus pratique et empirique, c'est pourquoi elle est acceptée dans les IUFM, mais fut longtemps rejetée dans les universités, ce qui n'est plus tout à fait le cas actuellement. Par contre, la didactique, par sa nature plus scientifique et théorique, a eu l'accès au milieu de la formation académique. Ce qui la rend plus académique c'est également la connotation « disciplinaire ». Par exemple, à l'époque de l'autonomie des IUFM, la préprofessionnalisation à l'université était essentiellement représentée par la didactique disciplinaire. La confrontation entre la pédagogie et la didactique est aussi liée au fait qu'elles sont détachées l'une de l'autre tandis qu'en Ukraine la didactique fait partie de la pédagogie et adapte ses méthodes en s'alimentant des impacts d'apprentissages non-cognitifs, c'est-à-dire étudiés par la pédagogie générale.

En France, le passage vers la pédagogie comme science de l'éducation, et surtout sa reconnaissance au niveau universitaire, s'est effectué à partir d'autres sciences comme la sociologie et la psychologie en passant par la pédagogie expérimentale⁴. Tandis qu'en Ukraine (en Russie et en URSS) la pédagogie n'avait presque pas de problème en matière de reconnaissance, elle se développait activement en même temps que d'autres sciences dites pédagogiques. Par contre, en France, même la pédagogie et la didactique sont toujours séparées et opposées⁵. Ainsi le terme de sciences de l'éducation les a, jusqu'à un certain point, réconciliées et réunies.

Le développement et la réputation des sciences de la didactique ainsi que de la pédagogie dans les deux pays ont eu des incidences directes sur la formation des enseignants de langues car il est très difficile d'apprendre aux futurs professeurs les sciences qui constituent la base de leur métier alors qu'elles ne sont pas stables. Ainsi, leurs connaissances théoriques risquent d'être disparates ce qui ne fait pas système dans leur pratique.

La représentation sociale du métier d'enseignant de langues

A notre avis, c'est la représentation du métier d'enseignant de langues étrangères qui détermine en majorité le modèle de la formation des enseignants de

³ ROBERT, André, TERRAL, Hervé, *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, PUF, 2000, p. 4

⁴ MIALARET, Gaston, *Sciences de l'éducation : Aspects historiques, Problèmes épistémologiques*, Paris, PUF, 2006¹, « Quadriège Grands textes ».

⁵ BERTRAND, Yves, HOUSSAYE, Jean, « Pédagogie and didactique : an incestuous relationship », (Télé-Université du Québec, Montreal, Canada; Université de Rouen, Rouen, France), in « Instructional Science » 27 (1999), p. 33-51.

langues dans chaque pays : de bonnes pratiques ainsi que l'aptitude à en changer si nécessaire. Cependant, on ne peut pas faire des propositions d'amélioration de la formation des enseignants sans tenir compte de cette représentation qui est basée sur les particularités culturelles, les traditions et l'histoire du développement des sciences de l'éducation, de la pédagogie et de la didactique des langues étrangères au niveau national. En fin de comptes, cette représentation règle l'identité de chaque enseignant de langues :

Les représentations sociales sculptent la pensée sociale, actualisent des connaissances scientifiques et, en assurant la communication entre les individus, orientent leurs conduites⁶

Nous avons défini la représentation du métier d'enseignants de langues dans les deux pays à partir des théories sur la représentation sociale en psychologie sociale et à partir d'une étude de corpus, de témoignages des enseignants, formateurs, étudiants et parents tirés de la presse et Internet.

Etant donné que le métier est complexe et que la formation des enseignants de langues s'inscrit dans un système de l'histoire de la formation générale, nous supposons que cette complexité se reflète dans la représentation. De ce fait, nous proposons de subdiviser la représentation sociale du métier d'enseignant de langues étrangères selon les deux parties suivantes : la représentation du métier d'enseignant, donc de ce qu'est un bon professeur en général (RS1), la représentation du métier d'enseignant de langues étrangères, donc de ce qu'est un bon professeur de langues étrangères (RS2). Il en ressort ceci :

Représentation sociale en France :

RS1 :	un bon professeur est celui qui a une bonne place au CAPES, mieux, celui qui est agrégé.
RS2 :	un enseignant qui s'appuie principalement sur l'étude de la grammaire (concentration sur le développement des compétences écrites) et construit son enseignement autour des échanges avec des établissements étrangers pour compenser le manque des compétences communicatives chez les élèves.

Représentation sociale en Ukraine :

RS1 :	un enseignants issu d'un établissement pédagogique prestigieux avec un diplôme « rouge » (avec 75% des notes les plus élevées); avec des qualités personnelles et professionnelles prononcées telles que le relationnel, la motivation, l'amour pour son métier, etc.
RS2 :	un professeur qui travaille dans une école de langues prestigieuse. Il est vu comme compétent, tout d'abord, au niveau de la maîtrise de sa langue, donc possédant de connaissances solides. L'ambiance, l'équipement et l'organisation efficace des établissements spécialisés ainsi que la sélection des enseignants contribuent principalement à la créativité des professeurs et à la réussite des élèves.

Le contexte contemporain et les attentes de la société en France et en Ukraine ont changé, et la présente représentation du métier de professeur est en décalage avec les besoins actuels. Le métier d'enseignant de langues n'a pas échappé à la

⁶ Voir BONARDI, Christine, ROUSSIAU, Nicolas, *Les représentations sociales*, Paris, Dunod, 1999, p.18.

représentation générale du métier d'enseignant même si l'histoire des méthodologies montre une évolution dans les pratiques enseignantes.

La RS2 en liaison avec l'histoire des méthodologies

En Russie et Ukraine, la didactique des langues étrangères a frayé son chemin à travers la méthodologie grammaire-traduction et dans le cadre de la linguistique appliquée quand on considérait que la méthodologie était une application pratique de la linguistique comparative. La même tendance se manifestait en France : « Lorsque se crée une didactique spécifique du FLE, à la fin des années 50, le modèle de référence sur le marché international est la linguistique appliquée américaine. »⁷ Finalement, le développement de la didactique dans les deux pays a abouti à l'approche dite « actionnelle ». Mais chacun y est parvenu par ses propres moyens avec un appui sur une expérience étrangère.

Nous avons pu constater que l'histoire des méthodologies en Ukraine et en France est universelle et quasiment européenne (même mondiale avec l'influence américaine), et qu'elle ne laisse apparaître que peu de différences entre elles. Ainsi, cette histoire a eu un impact plus ou moins identique sur la RS2 des deux pays tandis que la formation des enseignants reste différente. Or, la RS1, qui est issue du système général de la formation, joue plus d'importance de sorte qu'il faut renforcer la RS2 en prenant en compte les dispositifs de la didactique contemporaine telle que l'exigence de la conception des méthodes d'enseignement, au lieu de l'imitation, ce qui est inévitable avec l'« éclectisme méthodologique »⁸.

Pour retrouver les conséquences causées par les représentations sociales nationales sur les pratiques dans les deux pays, nous avons étudié les pratiques existantes de la formation des enseignants dans sa complexité, donc ses composants structurels et fonctionnels et l'influence de la RS identifiée.

Le système de la formation des enseignants de langues du second degré aujourd'hui

De manière générale, le système français est plus orienté vers la transmission de connaissances, les formations se font principalement à l'université pendant 5 ans et le modèle consécutif est très présent. Cependant, le modèle simultané historiquement prédéterminé en Ukraine, se penche vers la pédagogisation dans la formation des enseignants ce qui a déterminé la représentation du métier d'enseignant : l'évaluation et le recrutement de jeunes enseignants prennent en compte la maîtrise de la discipline donc de la langue ainsi que les connaissances pédagogiques. En France, le modèle consécutif fait en sorte que le recrutement représente une sélection basée sur les connaissances disciplinaires sans une évaluation des compétences pédagogiques en attribuant un label de bon professeur à celui qui a surmonté le concours.

⁷ PUREN, C., *Op. cit.*, p.18.

⁸ *Ibid.*

Nous avons fait une étude de la formation des enseignants dans sa complexité, donc de ses composants structurels et fonctionnels ci-dessous et l'influence de la représentation identifiée :

- Organisation de la formation.
- Les objectifs de la formation des enseignants.
- Les objectifs de la formation des enseignants de langues étrangères.
- Le contenu de la formation des enseignants de langues.
- Les formes et méthodes de la formation des enseignants de langues.
- Le recrutement et l'évaluation dans la formation des enseignants de langues étrangères.

Cette étude a révélé des carences produites par les représentations nationales dans tous les composants des systèmes pédagogiques français et ukrainien et ainsi, la nécessité de les améliorer. Ceci n'est pas possible à effectuer par une intervention directe dans l'organisation de la formation, mais par la mise en application d'une représentation « supérieure », telle que nous considérons que la construisent les outils européens.

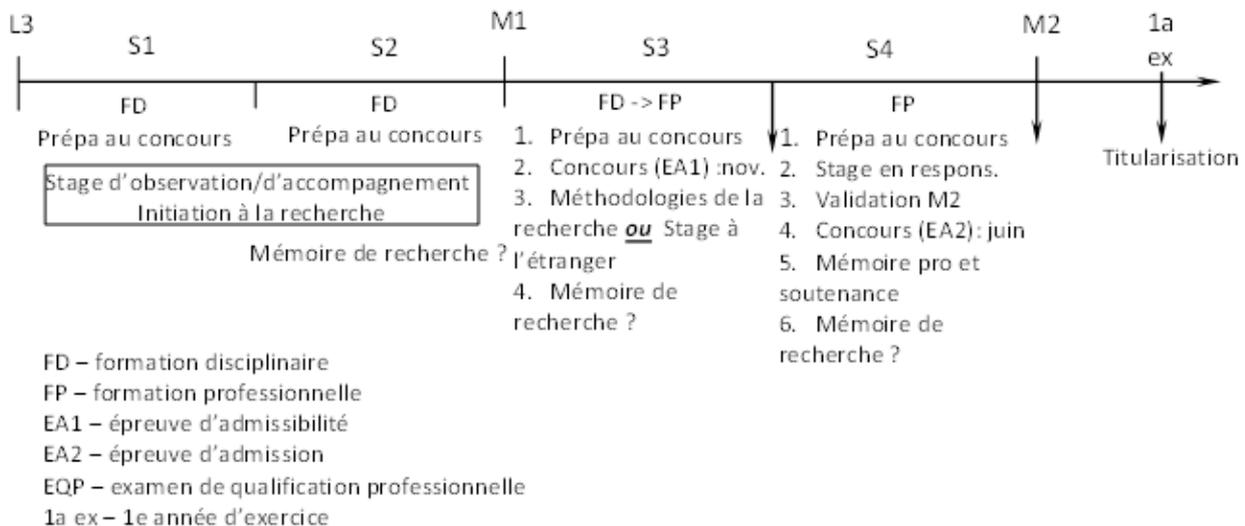
Les moyens de faire évoluer la RS du métier d'enseignant vers l'harmonisation européenne

En se mettant au pas de l'époque, les deux pays sont en train de modifier leurs systèmes d'enseignement en commençant par se conformer aux règles du processus de Bologne. Les engagements des deux pays de mettre en œuvre « la dimension européenne » à travers l'harmonisation des systèmes éducatifs entraînent d'autres sous-systèmes éducatifs et déclenchent des réformes, notamment dans leurs systèmes de la formation des enseignants. Ainsi, notre tâche est de parcourir ces réformes et d'identifier ce qu'elles changent dans la formation des enseignants de langues et à quoi elles pourraient remédier dans la représentation sociale du métier d'enseignant des deux pays. D'autre part, et surtout, s'il se trouve que les réformes actuelles ne sont pas très efficaces pour modifier la représentation du métier d'enseignant, nous allons nous adresser directement à la philosophie de la formation des enseignants de langues au niveau européen. Cela va nous servir à voir comment cette philosophie, au travers des outils européens, contribue à la constitution d'une représentation supérieure de type européen. Celle-ci pourrait faire évoluer les représentations de chaque pays à condition de respecter le caractère national de chaque système.

Finalement, à partir des données obtenues, et si notre hypothèse se confirme, nous tenterons de formuler des recommandations qui pourraient diminuer les tensions de chaque système de formation des enseignants de langues à l'aide des outils européens et de la nouvelle représentation du professeur de langues de type européen.

En France, les réformes de la formation des enseignants en France ont commencé par l'intégration des IUFM aux universités et ensuite par la « mastérisation ». Cette réforme instaure le recrutement des enseignants des écoles, collèges et lycées au niveau du Master (à « bac +5 »). Auparavant, les concours et leur

préparation étaient placés juste après la formation académique et avant la formation professionnelle ce qui faisait des concours un noyau de la RS1. En revanche, aujourd'hui, l'ajournement des concours qui vont achever la formation professionnelle avec l'octroi du diplôme du Master, devrait modifier la RS1 en y rajoutant un autre élément : le diplôme du Master. De ce fait, la RS1 prend la forme suivante : un bon professeur est celui qui a une bonne place au CAPES (surtout celui qui est agrégé) et diplômé d'un Master. Si nous prenons en compte tous ces dispositifs de la circulaire « Diplôme national de master », nous pourrions supposer le schéma suivant de cette formation :



Ce schéma nous montre clairement que les deux années de formation professionnelle qui suivent la formation académique deviennent très chargées et que le dernier semestre surtout est trop exigü. Nous pensons qu'il est pratiquement impossible d'accomplir telle mission : « C'est un gavage et une course à l'échalote »⁹. Il est aussi probable et réaliste de penser qu'il manque une formation professionnelle et que le mémoire de recherche risque d'être privilégié par rapport au mémoire professionnel.

La nouvelle RS1 influence ces objectifs, notamment afin qu'ils deviennent plus académiques et orientés « science ». Comme le master retardera la formation professionnelle et la titularisation, on essaie de remédier à cette lacune par 10 compétences de nature professionnelle mais qui seront principalement assurées lors de l'accompagnement formatif post-master. En revanche, la RS2 reste pratiquement intacte après les réformes. Mais c'est surtout l'objectif déclaré dans la circulaire sur la mise en place des masters – il convient de garantir la maîtrise des savoirs et savoir-faire pour pouvoir les transmettre par la suite – qui va contribuer à la présente RS2. Il interviendra en particulier au niveau « imitatif » de la pratique des enseignants dans l'enseignement des langues, renforcé par le manque de formation professionnelle et par l'introduction de l'accompagnement à la prise en main. En plus, on a placé les épreuves de concours pendant la deuxième année de formation, ce qui n'existait pas avant la réforme. Ainsi, le concours, devenant un moyen du recrutement achevant la formation dite professionnelle, occupe désormais une place encore plus considérable dans la RS1.

⁹ Cf. « Réactions : FCPE et Jacques Nimier », in *Cafepedagogique.net* [en ligne], 28 décembre 2009. Disponible sur : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2009/12/28122009Accueil.aspx>

En ce qui concerne la RS2, elle reste sous l'influence forte du contenu de la formation qui est disciplinaire et académique bien que la part didactique soit renforcée dans certaines universités. Néanmoins, pour la société, une telle formation restera toujours perçue comme d'ordre académique, car elle est effectuée au sein de l'université – le rempart et gardien de l'académisme – : telle est la représentation sociale de l'université en France ; d'où la faiblesse de la culture didactique et pédagogique dans les universités, où elle est historiquement comme « exilée ».

Nous constatons donc que la RS1 est susceptible d'être modifiée au cours des réformes actuellement menées en France tandis que la RS2 ne change pas, au fond.

En Ukraine, l'Etat envisage l'extension de l'autonomie des établissements supérieurs (des bases institutionnelles, académiques et financières). La structure même de l'enseignement supérieur doit être adaptée aux exigences du processus de Bologne (une adaptation du système national des qualifications au système des qualifications de l'espace de l'éducation de l'Union Européenne) ce qui conditionne la facilité de la reconnaissance des diplômes, de la mobilité académique et professionnelle. Ainsi, nous pouvons voir que les réformes touchent uniquement la structure du système d'enseignement en général et notamment le système national des qualifications. De cette façon, la RS1 – la couleur du diplôme – ne change pas mais c'est le type du diplôme qui change et détermine le niveau du futur enseignant. Le *Bachelor* était historiquement destiné aux professeurs de l'école primaire ou secondaire (en fonction de la faculté correspondante) et le Master donnait le droit d'enseigner dans le supérieur. Le principe de la RS1 reste pourtant le même : l'Ukraine, poursuivant la tradition européenne générale de la formation académique universitaire des enseignants de second degré, a une culture didactique, pédagogique et éducative assez forte due à une longue histoire. Mais cette partie de la formation a un niveau très théorique largement doté des concepts, des technologies et de la maîtrise des techniques pédagogiques. Il manque souvent chez les futurs professeurs le savoir-faire pour développer et évaluer leur activité professionnelle.

Les outils européens encadrant la formation des enseignants de langues étrangères en Europe pourraient-ils aider à surmonter les obstacles vers l'harmonisation de la formation des enseignants de langues étrangères en France et en Ukraine ?

Vu les résultats obtenus, le fait que les réformes actuelles ne permettent pas d'optimiser la représentation du métier d'enseignant nous oblige davantage à recourir aux outils européens. Cependant, comme nous avons pu le constater, la perception et la compréhension de la « dimension européenne » retenues par les Etats français et ukrainien lors de la mise en place des réformes de leurs systèmes éducatifs n'ont pas vraiment permis de faire avancer la représentation du métier d'enseignant et surtout du métier d'enseignant de langues. L'Europe reste encore une « boîte à outils » où chaque pays emprunte un assortiment qu'il choisit en fonction de son regard, de sa représentation du métier d'enseignant de langues. C'est pourquoi nous envisageons de concevoir un modèle d'une représentation du métier d'enseignant de langues étrangères de type « européenne » qui devrait être adaptée à la représentation de chaque pays dans le but de la fondation d'une formation transversale des enseignants de langues. Par conséquent, chaque pays pourrait s'approprier ce nouveau fonctionnement. Par ailleurs, vu les particularités

historiquement formées dans chaque pays, d'un côté, et la devise européenne «l'unité dans la diversité», de l'autre, cette appropriation doit se faire conformément aux spécificités de chacun.

Au fait, au cours de leurs réformes, les deux pays ont choisi comme référence pratiquement que les principes de la déclaration de Bologne. Pour notre modèle, nous allons rajouter les outils tels que : les principes de la stratégie de Lisbonne (2000) ; les « Principes communs européens concernant les compétences et qualifications des enseignants » (Commission européenne, 2005) ; le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), 2002 ; le Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères, 2004 ; le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF), 2007. Or, notre modèle complet de la représentation européenne du métier d'enseignant de langues étrangères sera le suivant :

RS1

1. un professeur qui possède un diplôme de Master ; et a une possibilité d'accéder au Doctorat soit tout de suite après sa formation initiale soit plus tard à un moment donné de sa carrière d'enseignant : grâce au système LMD
2. un professeur « mobile » qui a effectué un stage pédagogique à l'étranger (en dehors du stage linguistique pur) dans le cadre de sa formation initiale et ensuite pourra en effectuer d'autres dans le cadre de la formation continue dans le but pratique d'échange d'expérience ou dans le but de recherche : grâce au système ECTS.
3. un professeur qui possède des compétences nécessaires pour effectuer son métier d'enseignant de langue étrangère :
 - d'avoir des connaissances et compétences de nature pluridisciplinaire : une connaissance de sa matière ; une connaissance de la pédagogie ; les aptitudes et compétences requises pour guider et soutenir les apprenants ; et une compréhension de la dimension sociale et culturelle de l'éducation.
 - d'être un praticien réfléchi et capable de discernement dans le traitement de l'information et de la connaissance.

RS2

1. Professeur qui sait utiliser le CECRL d'une façon réfléchie, en tirant la nouvelle représentation de l'enseignement/apprentissage de langues et à partir de laquelle il est capable de concevoir sa pratique de point de vue de son enseignement ainsi que de l'apprentissage de ses élèves ;

RS de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères :

- 1) l'enseignement des langues est la conception des méthodes puisée des méthodologies existantes ;
- 2) l'apprentissage se réalise dans l'usage de la langue et dans l'action se servant d'une communication avec une tâche sociale et pragmatique : « Si l'approche communicative faisait rentrer la société dans la salle de classe, la perspective actionnelle ouvre la salle de classe à la société »¹⁰
- 3) l'enseignement et l'apprentissage ne se limite pas à l'appropriation de connaissances, c'est aussi la construction des connaissances et des compétences – la modification, mobilisation et adaptation des connaissances et des capacités dans l'action.

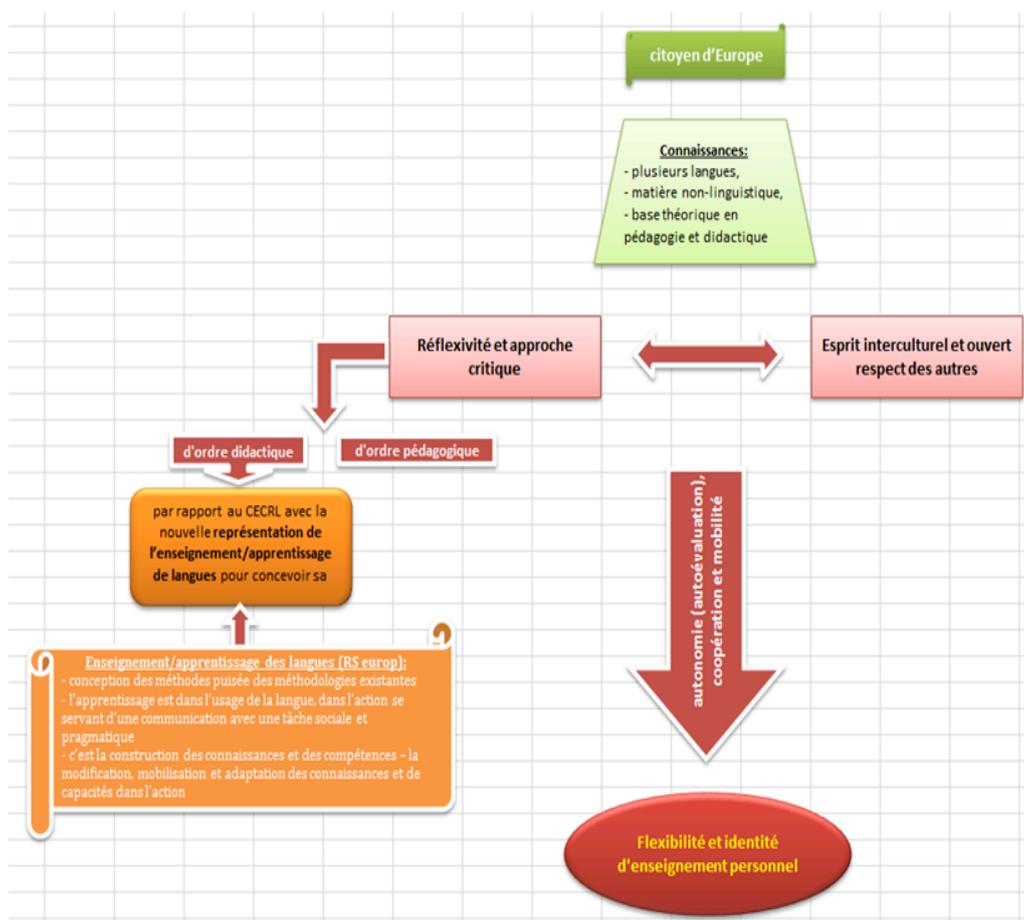
2. un citoyen d'Europe ce qui ne se traduit pas dans son appartenance formelle ;
3. possède des connaissances : d'au moins 2 langues et la notions de quelques autres langues avec les compétences linguistiques élevées en langue d'enseignement principale et la connaissance d'une matière non-linguistique, les connaissances d'une base théorique concernant la pédagogie et la didactique ;

¹⁰ BOURGUIGNON, Claire, « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », in « Synergie Europe » n°1 (2006), p. 5 ; disponible sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf>.

4. possède des habilités, compétences, valeurs et qualités : la réflexivité et l'approche critique qui propulsent l'esprit interculturel et ouvert pour le respect des autres ;
5. développe une capacité d'adaptation aux environnements et situations différents à travers l'autonomie avec le réflexe d'autoévaluation (par exemple, à l'aide du PEPELF), la mobilité et la coopération avec les autres ;
6. finalement, l'enseignant européen est apte à construire son identité d'enseignement personnelle.

Par ailleurs, le CECERL et le Profil créent une interaction en raccordant l'image de l'enseignant à son enseignement. De ce fait, le modèle intégral de la deuxième partie de la représentation peut être présenté comme suit :

RS2 européenne



Plusieurs aspects dans les deux parties de notre représentation se répètent, tels que la mobilité, l'approche par compétences de nature pluridisciplinaire et bipolaire réunissant des compétences dans les domaines disciplinaire et pédagogique, l'importance de la compréhension de la dimension sociale et culturelle de l'éducation ce qui nous ramène à la capacité du respect des autres. En outre, la RS2 inclut la plupart des aspects de la RS1. Ces faits signifient que le modèle est bien équilibré à la différence des représentations nationale française et ukrainienne où la première partie générale l'emporte sur la deuxième spécifique aux enseignants de langues. La deuxième partie ne joue donc pas un rôle important dans la formation de l'image d'enseignant de langues.

Pour montrer davantage la pertinence de notre modèle de représentation supérieure proposée, nous allons le comparer avec les exigences de l'actualité évoquées précédemment¹¹.

Ainsi, pour répondre au changement d'accès aux savoirs avec l'évolution des TIC de sorte que l'enseignant accompagne l'élève dans l'accès au savoir, les enseignants ont besoin des compétences pour guider et soutenir les apprenants, ainsi que la compréhension du fonctionnement des apprenants du point de vue sociale et culturel. La réflexivité et l'approche critique serviront à confronter la complexité du métier à cause des conditions sociales difficiles de l'enseignement. L'ouverture d'esprit, la flexibilité, la mobilité, les connaissances et compétences pluri- et transdisciplinaires au niveau disciplinaire (connaissances de plusieurs langues et spécialisation non-linguistique), pédagogique et didactique, l'aptitude de mener des recherches-actions – les éléments prévus dans notre représentation européenne qui aideront l'enseignant à s'acquitter de la démocratisation des systèmes éducatifs, de la complexification des sociétés et des savoirs et de la mondialisation. S'y rajoute la nécessité d'adaptation rapide à une société, à une équipe, au travail, pour des missions et projets multitâches qui peuvent être effectués grâce aux multi-compétences, à la coopération avec les autres et à la capacité de s'adapter, en général.

Pour pouvoir réaliser le métier de liberté et responsabilité intellectuelle qui est le métier d'enseignant aujourd'hui, l'enseignant est doté des outils de conception, grâce à l'approche pédagogique réfléchie, ainsi que méthodologiques, à travers la nouvelle représentation de l'enseignement/apprentissage des langues. Enfin, pour répondre au besoin des apprenants dans leur recherche d'un élément « natif » et authentique dans l'enseignement et apprentissage des langues à travers des coopérations et des échanges authentiques, l'organisation des voyages est un outil, mais aussi la réalisation des tâches sociales et pragmatiques.

Par conséquent, la représentation européenne telle que nous l'avons définie correspond à tous les critères principaux pour satisfaire aux besoins et exigences des citoyens européens pour leur apprentissage des langues étrangères, dans les conditions de la société multilingue. Ce constat rend légitime notre intention de nous servir de notre modèle de la représentation européenne du métier d'enseignant de langues étrangères pour faire des propositions en matière de la formation des enseignants de langues en France et en Ukraine.

¹¹ CORNU, Bernard, « Enseignant: un nouveau métier ? », in *Office de recherche et de documentation pédagogique* [online], 2002 ; disponible sur : <http://www.ordp.vsnnet.ch/fr/resonance/2002/fevrier/Cornu.htm>.

